Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ED JO : 8270331
Centre d'intérêt: 53

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets. Equipe d'évaluation.

Le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975-1976 : évaluation du deuxième temps d'implantation des programmes par objectifs / Equipe d'évaluation, SEP, DGEA. -- [Québec : Direction générale de l'éducation des adultes], 1976.
ii, 68 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 371.3944/Q3e Cote LC: LB/1031

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Evaluation de tâches *Programme d'enseignement *Enseignement par objectifs *Soutien au développement pédagogique *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Comité d'implantation des programmes par objectifs *CIPO

Identificateur(s) de sujet: *Programme par objectifs *Personne-support

Le rapport constitue la deuxième des trois étapes d'évaluation du deuxième temps d'implantation. Il porte essentiellement sur l'évaluation du rôle de la personne-support et de l'organisation du support pédagogique en 1975-1976. Le Comité d'implantation des programmes par objectifs (CIPO) ayant décidé de changer le mode de financement du support, l'organisation de la tâche des personnes-supports a connu plus de variations dans les commissions scolaires. Voilà pourquoi l'équipe d'évaluation a voulu aller chercher les éléments de connaissance qui permettraient d'établir des liens, s'il y a lieu, entre le type d'organisation du support, le rôle effectif des personnes-supports et le stade d'appropriation des programmes par objectifs.

Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues menées auprès de huit groupes de formateurs incluant les personnes-supports. Elles permettent: 1. de déterminer les caractéristiques de l'organisation du support; 2. d'établir les caractéristiques de la tâche effective des personnes-supports; 3. de marquer la distance entre le rôle effectif des personnes-supports et la définition de leur tâche par le CIPO; 4. de faire ressortir les liens entre l'organisation du support et la tâche effective des personnes-supports; 5. de dresser le bilan et les éléments de prospective établis par les formateurs et les personnes-supports. Au total, 48 formateurs et huit personnes-supports provenant de sept commissions scolaires ont été rencontrés au début de 1976.

Le rapport permet de constater entre autres que la création de personnes-supports a contribué à stimuler les formateurs au plan professionnel; que les demandes des formateurs quant au support sont peu exigeantes; que néanmoins ce minimum d'exigence coûte cher; que chacun fait son possible avec des ressources limitées mais qu'il y a un minimum

en dessous duquel on ne peut descendre; que la situation de chaque centre est différente et appelle des décisions adaptées aux conditions particulières des formateurs qui y oeuvrent.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270329, 8270330, 8270332
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270331

457a

EVALUATION DU DEUXIEME TEMPS D'IMPLANTATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

Le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975/76

/jl

Equipe d'évaluation
SEP - DGEA
Avril 1976

E D U Q 8270331

EVALUATION DU DEUXIEME TEMPS D'IMPLANTATION DES PROGRAMMES PAR OBJECTIFS

Le rôle de la personne-support et l'organisation du support en 1975/76

/jl

Equipe d'évaluation
SEP - DGEA
Avril 1976

TABLE DES MATIERES

Page

Liste des tableaux 11

INTRODUCTION 1

1 - Mandat de l'équipe d'évaluation 2

2 - Encadrement de la recherche 4

3 - Choix des répondants 11

4 - Techniques 16

I - L'ORGANISATION DU SUPPORT 19

A - Description 20

B - Vers l'élaboration d'une typologie empirique de l'organisation du support 26

II - LA TACHE EFFECTIVE DES PERSONNES-SUPPORTS 31

III - BILAN ET PROSPECTIVE 45

A - Nécessité de la personne-support 47

B - Besoins des formateurs 48

C - Prospective 54

IV - DES ATTENTES A LA REALITE 59

I - Attentes de la DGEA à l'égard de la personne-support 60

II - Distance entre la tâche effective et la tâche attendue 62

CONCLUSION 66

LISTE DES TABLEAUX

Page

TABLEAU I - Caractéristiques de l'organisation du support des cas étudiés 23

TABLEAU II - Caractéristiques de la tâche effective des personnes-supports 33

TABLEAU III - Bilan et prospective - appréciation des formateurs et des personnes-supports . . . 57

I N T R O D U C T I O N

Présentation méthodologique

1 - Mandat de l'équipe d'évaluation

Le Comité d'implantation des programmes par objectifs (CIPO) a mis en place un certain nombre de mécanismes dans le but de favoriser l'implantation des programmes par objectifs. L'ensemble de ces mécanismes est agencé selon un mode qui caractérise les fondements de l'action du CIPO. De par son mandat, le CIPO non seulement coordonne certaines activités des différents services de la DCEA, mais il est également l'initiateur d'autres activités destinées à encadrer l'implantation des programmes par objectifs. A ce titre, nous considérons que le CIPO a construit au cours de la dernière année un modèle d'implantation bien caractéristique.

Ces activités servant à encadrer l'implantation sont de deux ordres. D'un côté, le CIPO détermine le processus et la stratégie de l'implantation. De l'autre, il voit à la création de mécanismes de support qui s'adressent directement aux utilisateurs des programmes par objectifs.

Cette année, notre intention était de voir dans quelle mesure les mécanismes de support mis en place par le CIPO remplissent leur rôle. Après entente avec les membres du Comité, il fut décidé de centrer notre recherche sur un de ces mécanismes: la fonction de la personne-support. En effet, la création de cette fonction a constitué, dans le cadre de l'implantation des programmes par objectifs un des

principaux (sinon le principal) moyens mis en place par le CIPO pour faciliter l'implantation des programmes par objectifs et conséquemment l'appropriation de ce nouvel outil par ses principaux utilisateurs, à savoir les formateurs et les étudiants. D'autre part, ce mécanisme, en dépit de l'importance qu'on lui reconnaît dans le contexte de l'implantation, comporte dans l'esprit des initiateurs, une dimension temporelle qui ne peut laisser quiconque indifférent. La fonction de personne-support fut conçue comme un mécanisme provisoire, c'est-à-dire dont le maintien ne devait être soutenu par la DGEA que pour la période dite d'implantation. Or cette période arrive maintenant à son terme. Qu'advient-il du support, dans ces conditions, alors qu'on s'oriente progressivement vers la prise en charge par les commissions scolaires du suivi de l'implantation ? Rendue à un deuxième temps d'implantation, la personne-support est-elle encore nécessaire ? Y a-t-il d'autres formules à envisager pour les années futures ? etc...

Ainsi en est-il du contexte global dans lequel se situe l'évaluation du deuxième temps d'implantation. Par contre les objectifs poursuivis dans la présente étude, tout en s'inscrivant dans cette perspective globale sont plus spécifiques et nous nous attacherons à les définir dès maintenant.

2 - Encadrement de la recherche

A) Prémisses

Le point de départ de ce travail repose en fait sur deux prémisses:

a) L'évaluation du premier temps d'implantation nous amène à considérer que les éléments structurant la tâche de la personne-support (i.e. X heures/semaine, X formateurs à encadrer, etc.) déterminent de façon importante son rôle effectif. En somme, la structure interne, le mode de fonctionnement des différents SEA influencent le rôle que peut jouer cet agent.

b) Comme en 1975-76, le CIPO a décidé de changer le mode de financement du support en fournissant aux commissions scolaires un montant global que ces dernières répartiront selon leurs besoins et leurs priorités (quant au support), il paraît presque assuré que nous trouverons cette année plus de variations dans l'organisation de la tâche des personnes-supports. L'an passé, à cause de la norme qui servait à financer le support, nous retrouvions un minimum commun aux commissions scolaires sur le plan organisationnel. Cette année, la situation risque fort d'être différente.

B) But

En conduisant notre étude nous voulions donc répondre aux interrogations suivantes:

1° Comment les commissions scolaires opérationalisent-elles la nouvelle formule du support ?

2° Cette opérationalisation permet-elle l'atteinte des objectifs de CIPO en regard de la tâche de la personne-support[1] ?

3° Y a-t-il une relation entre l'atteinte de ces objectifs (tâche définie de la personne-support) et le type d'appropriation des programmes par objectifs par les formateurs ?

Selon nous, une tentative en vue d'apporter des réponses à ces questions nous permettrait d'établir des liens entre la formule de support décidée par le CIPO, les recommandations qui se rattachent à la norme de financement et les attentes du CIPO par rapport à la tâche de la personne-support telle que définie dans le Document 20. Tout comme elle permettrait d'établir des liens entre les attentes du CIPO par rapport à la tâche de la personne-support et l'appropriation des programmes par objectifs par les formateurs.

---

(1) La tâche de la personne-support telle que définie dans le Document 20, p. 52.

C) Démarche

Nous avons imaginé une stratégie de recherche qui permettrait d'apporter des réponses aux questions soulevées tout en visant également une certaine économie compte tenu des ressources dont nous disposons. Nous avons procédé de la façon suivante:

- fixer trois étapes de recherche qui se complètent mutuellement
- fixer un nombre restreint de personnes interviewées choisies en fonction de critères très précis
- utiliser une technique adaptée à la stratégie et à l'objectif poursuivi.

Etape I

Etudier les plans d'implantation des commissions scolaires afin de savoir:

- comment ces dernières tendent à opérationaliser la nouvelle formule de support
- s'il existe une différence dans le mode d'organisation du support prévu selon l'expérience des services d'éducation des adultes (1ère ou 2è année d'implantation)

. si le modèle de support proposé par le CIPO en 1974-75 (9 heures/semaine, matière où il y a plus de 6 formateurs, etc...) a été repris par les services d'éducation des adultes au moment où ils planifiaient leur deuxième temps d'implantation.

Variables retenues[1]:

. secteur de formation (professionnelle ou générale)

. matière ou plan de formation

. expérience de l'implantation

. heures/support par semaine

. nombre moyen de formateurs par personne-support

. personne-support enseignant ou non.

Résultat:

L'analyse de la tendance générale de l'organisation du support en 1975-76 a donné lieu à un rapport produit en novembre 1975 qui s'intitule: Etude des plans d'implantation des programmes par objectifs (1975-76).

---

(1) Nous étions évidemment contraintes d'utiliser les renseignements fournis par les commissions scolaires au moyen d'un plan construit par le CIPO.

Résultat par rapport à l'ensemble de notre démarche:

Dégager des types d'organisation du support; ce qui nous a permis de repérer des cas types qui sont à la base du choix des huit groupes de formateurs étudiés.

Etape II

Au moyen de questionnaires et d'entrevues menées auprès de huit groupes de formateurs incluant les personnes-supports:

a) Déterminer les caractéristiques de l'organisation du support à l'aide des variables:

. heures/support par semaine

. nombre de formateurs par personne-support

. répartition géographique des formateurs

. caractéristiques professionnelles des personnes-supports.

b) Etablir les caractéristiques de la tâche effective des personnes-supports à l'aide des variables:

. responsabilités des personnes-supports

. temps alloué aux différentes tâches

. prédominance de l'action des personnes-supports.

c) Etablir la distance entre le rôle effectif des personnes-supports et la définition de leur tâche donnée par le CIPO en comparant la tâche réelle des personnes-supports avec les attentes formulées à l'endroit de ces dernières dans les documents de la DGEA.

d) Faire ressortir, s'il y a lieu, les liens entre l'organisation du support et la tâche effective des personnes-supports en mettant en relation les résultats des avenues décrites au point a) et au point b).

e) Dresser le bilan et les éléments de prospective établis par les formateurs et les personnes-supports.

Résultat:

L'analyse des renseignements obtenus constitue l'objet du présent rapport.

Résultat par rapport à l'ensemble de notre démarche:

Fournir les éléments de connaissances qui permettront d'établir des liens, s'il y a lieu, entre le type d'organisation du support, le rôle effectif des personnes-supports et le stade d'appropriation des programmes par objectifs.

Etape III

Au moyen de questionnaires et d'entrevues menées auprès de huit groupes de formateurs incluant les personnes-supports:

a) Connaître le stade d'appropriation[1] des programmes par objectifs par les formateurs en fonction de deux dimensions:

. la connaissance

. la transposition de cette connaissance en action.

b) Formuler, si possible, des hypothèses sur les relations qui peuvent exister entre le type d'organisation du support, le rôle effectif des personnes-supports et le stade d'appropriation des programmes par objectifs.

Résultat:

Cette étape est la dernière de notre démarche et fera l'objet d'un rapport distinct qui sera déposé en mai 1976.

---

(1) Nous préciserons davantage cette partie de notre recherche dans l'introduction du rapport portant sur cette question.

3 - Choix des répondants

Le choix des répondants s'est fait à partir d'une analyse précise de la situation vécue dans les centres. Nous avons regroupé les facteurs qui présidèrent à ce choix en deux catégories:

A - Première catégorie de facteurs:

1. Suite à l'étude effectuée l'an dernier dans le cadre du premier temps d'implantation des programmes par objectifs, nous sommes arrivées à la conclusion que ce n'est pas après une seule année d'utilisation d'un outil pédagogique tel la programmation par objectifs que l'on peut réellement déceler chez les utilisateurs des indices d'appropriation.

Ainsi avons-nous convenu, cette année, de n'utiliser comme sujets d'étude que les commissions scolaires qui en sont rendues à leur deuxième temps d'implantation et qui ont vécu autant que possible (pour certaines matières) l'expérimentation.

2. D'autre part, nous croyons qu'il y a de fortes chances que les réactions des formateurs à l'utilisation de la programmation par objectifs soient conditionnées par le fait qu'ils aient été ou non initiées à l'apprentissage individualisé ainsi qu'au phénomène d'entrée et de sortie continues.

Dans le but de réduire au minimum l'influence des facteurs susceptibles de masquer celle qui est spécifique au support et qui cons-

titue l'objet de cette étude, on se devait de soustraire de notre échantillon tous les cas où il se pratique de l'enseignement individualisé.

3. Un autre facteur qui risquait selon nous d'obscurcir l'influence du support réside au niveau de la matière ou de la discipline.

Idéalement, il aurait été intéressant de voir quel est l'impact du support au niveau de chacune des matières ou disciplines implantées, car il se peut fort bien qu'un support jugé efficace dans une matière le soit beaucoup moins dans le contexte d'une autre discipline. Mais tel n'est pas l'objet de la présente étude.

D'autre part, il est fort possible aussi que les réactions des utilisateurs soient variables selon qu'ils oeuvrent dans un secteur de formation ou un autre, ou encore dans une discipline ou une autre, et que ces différences tiennent davantage ou tout autant à la nature, la qualité, etc... du support offert qu'aux programmes eux-mêmes (qualité, pertinence dans le secteur, etc...).

Ainsi, afin de contrer au maximum l'influence de ce facteur, nous avons convenu de limiter nos investigations à une seule discipline de la formation générale et à un seul plan de formation au niveau du secteur professionnel.

4. Pour spécifier le choix des disciplines retenues pour les fins de cette étude, nous avons fait valoir un autre critère que l'on peut énoncer comme suit: le degré de changement par rapport aux anciens programmes. Ainsi nous serons assurées que les formateurs se trouveront placés dans une situation de changement.

Les disciplines qui répondent le mieux à la conjugaison des critères 1 et 4 c'est-à-dire: - programme le plus changé par rapport aux anciens programmes
- programme le plus longtemps en usage

se sont avérées être les programmes de techniques commerciales pour ce qui est de la formation professionnelle et les programmes de français langue maternelle pour la formation générale.

La combinaison de ces 4 critères nous a permis d'effectuer une première sélection parmi les commissions scolaires susceptibles de faire partie de notre échantillon,

B - Deuxième catégorie de facteurs:

L'étude des plans d'implantation des commissions scolaires nous a permis de dégager quelques composantes (caractéristiques structurelles) du support que les commissions scolaires envisageaient de se donner pour l'année 1975-76.

Ex.: - le nombre moyen de formateurs par personne-support
- le nombre de personnes-supports par matière
- le nombre d'heures/semaine de support par personne-support

- le nombre d'heures/semaine d'enseignement par personne-support
- le nombre d'heures/semaine de support par formateur.

En tenant compte de ces composantes nous avons dressé trois catégories selon que le support prévu s'éloigne plus ou moins du modèle proposé par le Comité d'implantation (CIPO) lors du premier temps d'implantation des programmes par objectifs (1974-75). Pourquoi cette comparaison avec les conditions qui prévalaient lors du premier temps ? Compte tenu de la nouveauté de l'expérience à la DGEA, c'était la seule base (généralisée) que nous possédions pour établir des comparaisons:

composantes / Catégories	Heures-support	Nombre formateurs	Heures-support/ formateur
①	9 et +	9 et -	1 et +
②	6 à 8	10 à 14	0,50 à 0,99
③	5 et -	15 et +	0,49 et -

N.B. La catégorie ③ est celle qui s'éloigne le plus du minimum souhaité par le Comité d'implantation (CIPO) l'an passé et la catégorie ① est celle qui y correspond le mieux.

Ajoutons que dans la réalité nous avons retrouvé 7 types (combinaisons des 3 catégories) même si théoriquement on aurait pu en trouver 18. C'est à la lumière de ce regroupement selon les types et compte tenu évidemment des disponibilités des commissions scolaires

qu'on a pu faire un choix définitif des cas qui feront l'objet de cette étude. Pour des raisons de réalisme, nous avons préféré choisir un nombre restreint de groupes auprès desquels nous voulions mener notre étude. En fait, nous avons choisi 8 groupes dans 7 commissions scolaires (4 en Français langue maternelle pour la formation générale et 4 en techniques commerciales) qui rencontraient au mieux nos critères de choix.

Le résultat de ce choix nous a permis de rencontrer plus de cinquante personnes impliquées dans l'implantation. Voici quelques caractéristiques des formateurs interviewés:

. Nombre de formateurs: 48

13 Français langue maternelle

35 Techniques commerciales

. Expérience avec la programmation par objectifs:

	N	%
1re année :	9	18,75
2e année :	14	29,16
3e année :	7	14,58
4e année :	18	37,50

N.B. 81,25% des formateurs en sont rendus au moins à leur deuxième année d'utilisation. (84% en FR et 80% en Techniques commerciales).

. Occupation principale en éducation des adultes:

Parmi les formateurs rencontrés la proportion de ceux qui font de l'enseignement aux adultes, leur principale occupation, est sensiblement plus forte chez les formateurs de Français que de Techniques commerciales:

Français	: 84,6%
Techniques commerciales:	34,3%

La grande majorité des formateurs qui n'ont pas comme occupation principale l'éducation aux adultes sont des enseignants du secteur régulier.

4 - Techniques

Dans le but de recueillir certaines données factuelles, nous avons demandé aux répondants de remplir un questionnaire. Cependant, l'essentiel de notre démarche consistait à procéder à une entrevue de groupe d'une durée moyenne de deux heures et demie. Ces entrevues s'adressaient à l'ensemble des formateurs d'une matière ou discipline donnée (soit Français ou Techniques commerciales) accompagnés de leur personne-support.

. Thèmes:

Dans le cadre des entrevues, nous nous proposions d'amener les formateurs à réagir sur trois thèmes:

1° l'enseignement avec les PPO

2° l'apprentissage avec les PPO

3° le support pertinent à l'utilisation des PPO

N.B. Un quatrième thème devait éventuellement s'ajouter à ceux-ci, à savoir: "l'évaluation avec les PPO", mais il s'est avéré plus pertinent de l'intégrer aux deux premiers thèmes que d'en faire une catégorie à part, quitte à le dissocier au moment de l'analyse.

. Démarche utilisée pour mener les entrevues:

i.e.: démarche utilisée pour amener les formateurs à réagir sur les différents thèmes.

1° Tout d'abord, il s'agissait de les faire réagir à une proposition globale mettant en évidence le thème à traiter.

2° De ces premières réactions, les animateurs ou interviewers tentaient avec les participants de dégager les principales orientations ou points d'impacts soulevés.

3° C'est à partir de ces orientations qui constituaient en quelque sorte des sous-thèmes que la discussion a eu cours.

4° Avant même que se déroulent les entrevues, nous avions nous-mêmes prévu un certain nombre de dimensions (sous-thèmes de référence) pour chacun des thèmes. Toutefois, nous ne prévoyions pas les fournir aux participants. Ces sous-thèmes avaient pour principale utilité d'agir comme cadre de référence pour les interviewers uniquement.

I - L'ORGANISATION DU SUPPORT

I - L'organisation du support

A) Description

Lorsque nous avons commencé ce travail, nous partions de la quasi-certitude que la norme de financement du support pour l'année 1975-76 (Doc. 20) en influencerait la structure dans les différentes CSR et conséquemment, affecterait la tâche de la personne-support. Ce que nous appelons la structure ou l'organisation du support est en fait l'ensemble des principales conditions qui encadrent la personne-support dans l'exercice de sa tâche:

. nombre d'heures-support par semaine

. nombre de formateurs à "supporter"

. formateurs répartis dans un nombre donné de centres physiques.

Rappelons que l'an passé (en 1974-75) le CIPO avait fixé à sa norme de financement un certain cadre. Une commission scolaire qui implantait une matière ou un plan de formation pouvait engager les services d'une personne-support si elle avait de 6 à 22 formateurs dans cette discipline (2 personnes-supports si 23 à 31 formateurs, etc...). Cet agent devait être un enseignant dans la discipline dont il aurait la responsabilité. Il était engagé à raison de neuf (9) heures/semaine pour remplir cette tâche. Cette année, les commissions scolaires recevaient un montant global qu'elles affectaient selon leur priorité. Le calcul de ce montant se fait en fonction du nombre d'heures d'enseignement avec

des programmes par objectifs et selon l'expérience dans l'implantation. Ainsi pour une matière implantée pour la deuxième année la commission scolaire reçoit $0.65 par heure de formation; si elle implante pour la première fois un programme, elle reçoit le double, soit $1.30 par heure de formation. De fait, proportionnellement aux heures d'enseignement avec les nouveaux programmes, le financement du support par la DGEA a décru en 1975-76, même s'il a augmenté en nombre absolu par rapport à l'an passé.

L'étude des plans d'implantation des commissions[1] a permis de dégager certaines tendances quant aux projets d'organisation du support pour l'année 1975-76:

- moins d'heures-support allouées aux personnes-supports qu'l'an passé
- la présence de personnes-supports dans plusieurs cas où il y a moins de six formateurs
- un rapport heures-support par formateur peu élevé
- les personnes-supports sont des formateurs en exercice.

---

(1) Voir Etude des plans d'implantation des programmes par objectifs (1975-76).

Toutefois, étant donné qu'il s'agissait là de prévisions et que la présente étude porte non pas sur des conditions prévues mais bien sur des conditions réelles, nous croyons opportun de brosser un tableau précis des caractéristiques structurelles du support des groupes rencontrés à partir desquels nous conduirons toute notre étude.

Que remarquons-nous dans les données consignées au tableau I ? Tout d'abord, en terme d'heures-support par semaine (colonne 1), les cas retenus pour fin d'étude varient de 2 heures/semaine à 10 heures/semaine en moyenne; le nombre d'heures-support du secteur Techniques commerciales est supérieur à celui de la discipline Français.

Pour ce qui est du nombre de formateurs dont les personnes-supports ont la responsabilité, il varie entre 3 et 22 formateurs; du côté des Techniques commerciales, on retrouve une moyenne plus élevée de formateurs par personne-support que du côté Français (colonne 2).

En mettant en relation ces deux premières données, on obtient un rapport heures-support par formateur (N. heures/sem./N. formateurs) plus élevé en Français qu'en techniques commerciales (colonne 3). Cet écart est attribuable au fait que les personnes-supports du secteur Techniques commerciales ont un ratio de formateurs plus élevé, ce qui a pour effet de réduire le rapport heures-support par formateur, même si le nombre d'heures-support est plus élevé dans ce secteur. D'où, théoriquement du moins, une disponibilité moins grande de la part de la personne-support à l'endroit des formateurs de Techniques commerciales.

TABLEAU I

CARACTERISTIQUES DE L'ORGANISATION DU SUPPORT DES CAS ETUDIES

	Cas	1 - Hres/ support	2 - N. de form.	3 - H.-S./ form.	4 - N. de centres	5 - Personne-sup. enseignant	6 - Personne-sup. expérimentée	7 - Personne-sup. occupation interne	8 - Types		
									H.-S. form.	N. de centres	Caract prof.
Techniques commerciales	A	10hres/sem.	22	0,45	1	-	+	-	-	+	-
	B	2hres/sem.	8-12	0,20	2	+	+	-	-	-	+
	C	4hres/sem.	4	1,00	1	-	+	+	+	+	+
	D	6hres/sem.	8-15	0,50	2	-	+	+	-	-	+
FRançais	E	5hres/sem.	4	1,25	1	+	+	+	+	+	+
	F	3hres/sem.	9	0,33	1	-	+	+	-	+	+
	G	4hres/sem.	9	0,44	3	+	-	-	-	-	-
	H	3hres/sem.	3	1,00	3	+	-	+	+	-	+

De plus, soulignons que ce rapport est très bas notamment dans les groupes B et F et guère plus "réconfortant" dans les cas A - D - C.

Par ailleurs, il n'y a pas que le nombre de formateurs qui importe, il faut aussi considérer la distribution de ces derniers dans les différents centres (colonne 4). Dans 4 cas sur 8, dont 2 en Techniques commerciales et 2 en Français, les formateurs travaillent dans le même centre physique. Par contre, dans les 4 autres cas ils se répartissent dans 2 ou 3 centres physiques. Cette situation n'est pas sans affecter la disponibilité des personnes-supports à l'endroit des formateurs étant donné qu'elle exige davantage au plan des communications: déplacement, efforts pour concilier les moments de disponibilité de chacun, etc...

Bien que les 3 variables auxquelles nous venons de référer soient celles que nous avions initialement retenues pour caractériser la structure, l'organisation du support, elles ne sont pas les seules composantes pertinentes. A ces dernières, nous croyons opportun d'ajouter ce que nous avons convenu d'appeler les caractéristiques professionnelles des personnes choisies pour exercer la fonction de support. Il ne s'agit pas ici à proprement parler de composantes de la structure du support, mais elles ne peuvent être exclues des conditions d'exercice de la tâche de la personne-support vu l'influence qu'elles sont susceptibles d'avoir sur l'exercice de la tâche[1].

---

(1) Les résultats de l'évaluation du premier temps d'implantation nous incitent à retenir, pour le moment, ces variables comme éléments potentiellement explicatifs.

Parmi ces caractéristiques on retrouve par exemple:

- le fait que la personne-support enseigne ou non la matière pour laquelle elle a à offrir un support aux formateurs
- le fait que la personne désignée comme personne-support en soit ou non à sa première expérience dans l'exercice de cette fonction
- le fait que sa principale occupation soit ou non rattachée aux services d'éducation des adultes de sa commission scolaire.

Sur les 8 personnes-supports rencontrées, 4 (cas: G.- F.- H.- B) enseignent dans le cadre de la discipline pour laquelle elles sont appelées à fournir du support. Parmi celles-ci, on en retrouve 3 qui sont personnes-supports en Français et une seule en Techniques commerciales (colonne 5, le signe positif indique que la personne enseigne la matière qu'elle "supporte").

De plus, 2 des 8 personnes-supports rencontrées (cas G.- H) n'ont pas joué ce rôle l'année dernière et il s'agit de deux personnes oeuvrant en Français. Quant aux autres elles en sont toutes au moins rendues à leur deuxième année d'expérience dans ce genre de travail (colonne 6, le signe positif indique que la personne est expérimentée).

Enfin, nous avons demandé aux personnes-supports si l'enseignement aux adultes constituait leur principale occupation et nous quel genre d'emploi elles occupaient. Sur 8 répondants, 2 seulement (les cas: E et H) nous ont dit avoir comme principale occupation l'enseignement aux adultes; 3 autres, sans être des formateurs d'adultes, occupent néanmoins des fonctions qui sont rattachées aux services d'éducation des adultes, telles: animateur pédagogique, conseiller en éducation des adultes, conseiller pédagogique (les cas: C - F - D); et finalement il en reste 3 qui ont comme principale occupation, une fonction extérieure à l'éducation des adultes soit enseignant au régulier ou à l'université (les cas G - A - B). Nous avons inscrit ces renseignements dans la colonne 7: occupation interne. Le signe positif indique qu'effectivement la personne-support occupe principalement une fonction à l'intérieur d'un service d'éducation des adultes. Le signe négatif indique qu'elle a comme principale occupation une fonction à l'extérieur du service d'éducation des adultes.

B) Vers l'élaboration d'une typologie empirique de l'organisation du support[1]

Dans le but d'établir plus clairement les points communs et les points de divergence entre les différents groupes étudiés nous avons combiné les variables suivantes:

. rapport heures-support par formateur (colonne 3 du tableau 1 qui est une combinaison des 2 premières variables)

---

(1) Nous considérons que cette partie de notre rapport peut être omise par le lecteur. Nous la conservons en présumant qu'elle servira dans une étape ultérieure de notre analyse.

. formateurs réunis dans nombre de centres (colonne 4)

. caractéristiques professionnelles de la personne-support (colonnes 5 - 6 - 7).

et nous avons formé un nombre réduit de classes pour chacune de ces variables. Ce qui donne le résultat suivant:

a) Heures-support par formateur (H./S./Form.):

. 1 heure/semaine et plus de support par formateur (1 hre et +)

. moins d'une heure de support/semaine par formateur (- 1 hre).

b) Répartition des formateurs dans les centres (N. centres):

. formateurs regroupés dans un seul centre (1 centre)

. formateurs répartis dans plus d'un centre (+ d'un centre).

c) Caractéristiques professionnelles de la personne-support (caract. prof.):

. 0 et 1 caractéristique négative (1 caract. nég. et -)

. 2 et 3 caractéristiques négatives (+ d'une caract. nég.).

Nous sommes maintenant en mesure de distribuer les cas étudiés en fonction de ces variables:

1 caractéristique négative et - (+)

N. centres / H.-S./Form.	1 centre (+)	+ d'un centre (-)
1 hre et + (+)	C et E (+ + +)	H (+ - +)
- 1 hre (-)	F (- + +)	D et B (- - +)

+ d'une caractéristique négative (-)

N. centres / H.-S./Form.	1 centre (+)	+ d'un centre (-)
1 hre et + (+)	——— (+ + -)	——— (+ - -)
- 1 hre (-)	A (- + -)	G (- - -)

Nous obtenons ainsi six types empiriques:

Types	Caractéristiques[1]	Cas T.C.	Cas FR
1er type	H.-S./Form. : + N. centres : + Caract. prof.: +	C	E
2e type	H.-S./Form. : + N. centres : - Caract. prof.: +		H
3e type	H.-S./Form. : - N. centres : + Caract. prof.: +		F
4e type	H.-S./Form. : - N. centres : - Caract. prof.: +	B et D	
5e type	H.-S./Form. : - N. centres : + Caract. prof.: -	A	
6e type	H.-S./Form. : - N. centres : - Caract. prof.: -		G

(1) Nous avons inscrit ces renseignements à la colonne 8 du Tableau I.

Selon notre connaissance du phénomène étudié et à partir des points que nous avons établis précédemment, nous faisons l'hypothèse que l'ordre décroissant des types correspond à de plus grandes difficultés de réaliser la tâche de personnes-supports: ainsi les cas C et E seraient privilégiés par rapport au cas H et ainsi de suite. L'étape suivante de notre recherche nous permettra d'établir des relations entre ces types d'organisation du support et la tâche des personnes-supports. De plus, ces types seront utiles dans la démarche qui guidera l'étude sur le stade d'appropriation des programmes par objectifs.

II - LA TACHE EFFECTIVE DES PERSONNES-SUPPORTS

II - La tâche effective des personnes-supports

Nous venons de postuler que certaines conditions organisationnelles et professionnelles pouvaient orienter les actions des personnes-supports. En procédant ainsi, nous ne prétendions pas retenir tous les facteurs susceptibles d'influencer la personne-support dans l'exercice de son rôle, mais nous retenions les plus généraux susceptibles, selon nous, de s'appliquer à tous les cas.

La description de la tâche effective des personnes-supports rencontrées, objet du présent chapitre, nous permettra entre autres, de savoir si ces facteurs organisationnels et professionnels orientent les personnes-supports dans l'exercice de leur fonction et dans quel sens, tout comme elle, fera ressortir l'existence d'autres conditions particulières agissant de façon semblable.

Nous avons demandé aux personnes-supports de nous indiquer de façon détaillée, le temps qu'elles consacrent à chacune des tâches dont elles ont la responsabilité. Nous avons regroupé (tableau II) ces informations en trois catégories:

. temps (traduit en %) consacré à la distribution du matériel nécessaire aux formateurs et aux étudiants (colonne 1: matériel)

. temps (traduit en %) consacré à la rédaction de rapports destinés aux supérieurs et à des rencontres avec ces derniers (colonne 2: supérieurs)

TABLEAU II

CARACTERISTIQUES DE LA TACHE EFFECTIVE DES PERSONNES-SUPPORTS

	Cas	1 - Matériel	2 - Supérieurs	3 - Formateurs	4 - Accent[1]	5 - Orientation[2] 1975/76
Techniques commerciales	A	5%	35%	60%	Logique PPO Approche pédagogique	Développement pédagogique
	B	-	25%	75%	Contenu Logique	Survie
	C	Pas commencé			-	-
	D	?	?	Rencontre 1 fois/sem.	Organisation des cours	Encadrement pédagogique "rassurant"
FRançais	E		5%	95%	Contenu Approche pédagogique Production mat.	Support péd.: développement pédagogique
	F	27%	35%	35%	Distribution du matériel	Organisation matérielle
	G	30%	25%	45%	Contenu Logique	Actions disparates
	H		15%	85%	Contenu Logique	Support péd.: circulation de l'information

(1) Les principales dimensions sur lesquelles la personne-support fait porter ou espère faire porter ses efforts.

(2) Tendances générales qui se dégagent de l'analyse des différents cas, pages 36 et ss.

. temps (traduit en %) consacré à la préparation des rencontres et aux rencontres elles-mêmes avec les formateurs: sensibilisation, suivi, rencontres formelles et informelles (colonne 1: formateurs).

Nous voyons que dans 5 cas les personnes-supports n'ont pas à s'occuper de l'organisation matérielle des cours, alors que dans deux cas, les personnes-supports y consacrent jusqu'à 30% de leur temps.

Position charnière entre les formateurs et les administrateurs, la fonction de personne-support entraîne des rapports avec des gestionnaires. Les personnes-supports nous indiquent qu'elles y allouent de 5 à 35% de leur temps, selon les cas. Notons que dans quatre cas, les personnes-supports affectent plus du quart de leur temps aux exigences de l'organisation qui les engage. Par ailleurs, nous voyons que les personnes-supports consacrent de 35 à 95% du temps-support à travailler directement avec les formateurs.

A première vue, la seule différence entre les deux secteurs de formation se situe dans la catégorie 1 distribution de matériel: en Français, deux personnes-supports doivent s'occuper de cette question. Notons qu'il nous manque des renseignements sur deux des cas de Techniques commerciales. Lors de l'entrevue, la personne-support du groupe C n'avait pas encore commencé à travailler, quant au cas D, nous n'avons pas obtenu d'autres informations que celles mentionnées. Néanmoins, nous pouvons déjà soulever certaines questions à propos de cette répartition:

Existe-t-il des points en commun entre les cas F et G qui expliqueraient la proportion du temps consacré à la distribution du matériel ?

Existe-t-il des points en commun entre les cas A - B - F et G qui expliqueraient la proportion du temps consacré à des relations avec les supérieurs ?

Existe-t-il des points en commun entre les cas E et H qui expliqueraient la proportion du temps consacré aux relations directes avec les formateurs ?

En se référant au tableau I du premier chapitre, page 23 ? (caractéristiques des éléments structurant le support) nous voyons que les cas E et H se distinguent par un rapport heures-support par formateur plus élevé. Nous remarquons également que dans le cas B le nombre d'heures-support est tellement bas qu'il n'est pas étonnant que le peu de temps, en terme absolu, consacré à une activité, prend une proportion (%) importante du temps-support.

Cependant, il est évident qu'à ce stade-ci, nous ne possédons pas tous les éléments qui rendraient compte de la situation vécue dans les centres et que nous ne pouvons pas répondre, par exemple, aux questions que nous venons de poser. Nous poursuivrons donc en ajoutant des informations sur les aspects fondamentaux du rôle de la personne-support et en tentant de saisir les conditions particulières qui orientent l'ex-

ercice de sa tâche. Nous transmettrons ces informations cas par cas. A nos yeux, c'est le meilleur moyen d'indiquer ce qui distingue chaque groupe étudié tout en apportant les nuances qui s'imposent.

Cas A

La personne-support nous dit mettre l'accent sur certains aspects pédagogiques de son rôle: faire saisir la logique des programmes et aider les formateurs à développer de nouvelles approches pédagogiques (colonne 4 du tableau II). Cependant, elle semble travailler davantage au niveau du développement pédagogique avec les formateurs intéressés à la construction de matériel adapté à l'enseignement individualisé, à l'élaboration de moyens audio-visuels (colonne 5 du tableau II). Il paraissait évident au moment de l'entrevue qu'il lui était plus difficile de travailler de façon continue avec l'ensemble des vingt-deux (22) formateurs.

Le fait que dans ce centre, on en soit rendu à une quatrième année d'utilisation des programmes par objectifs (expérimentation et implantation) et le fait que la personne-support, tout en disposant de 10 heures/semaine, doit travailler avec un nombre important de formateurs enseignant différentes disciplines (Techniques commerciales) expliquent probablement la définition particulière donnée au rôle de la personne-support d'où les caractéristiques de la tâche exercée:

. rapports avec les supérieurs (35%) du temps-support

. orientation: développement pédagogique

. peu de rencontres formelles avec l'ensemble des formateurs

. disponibilité sur demande.

Cas B

La personne-support nous dit mettre l'accent sur un des aspects techniques de son rôle, la clarification du contenu des programmes et sur un des aspects pédagogiques, la logique des programmes (colonne 4). Cependant, compte tenu du temps qu'il lui est alloué (en moyenne deux heures/semaine) pour exercer sa tâche, elle se sent dépourvue de moyens. En dehors des rencontres de suivi et quelques rencontres formelles, elle est à la disposition des formateurs au besoin, sans heures fixes (arrangement décidé par le responsable de l'implantation). Le résultat de cet arrangement: elle n'est pas là, lorsque les formateurs voudraient la rencontrer et ces derniers ne tentent pas toujours de la rejoindre chez elle. Les formateurs et la personne-support sont ennuyés par cette organisation qui fonctionne mal, mais reconnaissent qu'avec le nombre d'heures allouées pour l'année, il est difficile de faire mieux. Ce groupe regrette l'organisation de l'an passé.

Cas C

Au moment de notre rencontre, la personne-support n'avait pas encore commencé à exercer sa tâche. Elle devait débuter sous peu. Etant donné son expérience des années antérieures et les conditions dans lesquelles elle est appelée à travailler, elle comptait mettre l'accent sur les aspects pédagogiques de son rôle: faire saisir la logique des

programmes et développer de nouvelles approches pédagogiques et sur un aspect plus technique comme clarifier le contenu des programmes. Ajoutons que dans ce cas, les formateurs bénéficient des services d'un conseiller pédagogique "généraliste". S'ils reconnaissent certains mérites à la présence de ce conseiller, ils se demandaient s'il fallait attendre de cet agent les mêmes services qu'on attend de la personne-support: clarification de certains objectifs, encouragement à imaginer des démarches appropriées aux programmes, informations sur les techniquités du testing, travail d'équipe.

Cas D

La personne-support nous dit mettre surtout l'accent sur un des aspects techniques de son rôle, l'organisation des cours. Elle s'occupe également de répondre aux interrogations des formateurs sur le contenu des programmes. Cependant, il ressort de l'entrevue que dans ce cas, la personne-support joue un rôle d'encadrement pédagogique: encourager les formateurs, les rassurer, prendre les décisions sur l'orientation pédagogique, sur le contenu des programmes. Les formateurs nous disent que la personne-support joue le rôle d'un "contremaître" qui "nous assure que nous sommes dans la bonne voie". Ce phénomène (insécurité pédagogique) s'explique peut-être par le fait que la majorité des formateurs de ce groupe ne sont pas des enseignants de formation mais des formateurs de métier, issus du monde du travail.

Cas E

La personne-support nous indique qu'elle met l'accent sur un des aspects techniques de son rôle, soit le contenu des programmes et qu'elle fait porter ses efforts sur certains aspects pédagogiques: l'approche pédagogique et la production de matériel didactique. Dans ce cas, le rôle de la personne-support est défini en ce sens qu'elle est complètement libérée de certaines tâches: examen, travail de secrétariat. De plus les étudiants, les formateurs et les personnes-supports du centre bénéficient des services d'un conseiller pédagogique. Ce qui explique sans doute le fait que la personne-support consacre 9% de son temps aux relations avec les formateurs. Selon les formateurs, l'action de la personne-support permet un travail d'équipe sur le plan pédagogique: matière, intervention auprès des étudiants, outils. Ce travail d'équipe permet une certaine unité et une continuité dans le travail des formateurs, tout en laissant place à l'initiative. Aussi ne considèrent-ils pas la présence de la personne-support comme un luxe, mais bien comme un moyen de rendre un meilleur service aux étudiants.

Cas F

La personne-support nous dit que les conditions dans lesquelles elle travaille font qu'elle met l'accent sur les aspects techniques de son rôle: distribution de matériel, choix des locaux, recrutement pour fournir des classes. La situation des centres où on dispense uniquement des cours à temps partiel avec les services des formateurs engagés à temps partiel crée un climat particulier où il est difficile de plani-

fier des actions soutenues avec les formateurs: personne n'est disponible au même moment. La personne-support déplore ce fait, mais avec 3 heures/semaine elle peut difficilement organiser des rencontres suivies avec les formateurs principalement à cause de la non-concordance des horaires, du peu de disponibilité des formateurs, et du peu d'intérêt de ces derniers à travailler à tarif réduit (ex.: projet de production de matériel didactique que la personne-support devait coordonner).

Cas G

La personne-support dit que les conditions dans lesquelles elle travaille font qu'elle peut s'occuper modérément de la clarification du contenu des programmes et de la logique des programmes. Elle déplore que certaines contraintes matérielles l'empêchent de faire mieux: formateurs répartis dans trois centres; mauvaise organisation matérielle: obligation de courir le matériel, local mal équipé, carence au niveau du matériel didactique, pas d'aide au niveau du secrétariat. En somme, les quatre heures/semaine (plus celles du bénévolat) sont utilisées de façon insatisfaisante pour tout le monde.

Selon les formateurs, cette dégradation de la situation nuit à la continuité du travail amorcé antérieurement au plan du développement pédagogique: monter un centre de documentation, une banque d'activités d'apprentissage et autre matériel didactique de façon à se préparer à l'enseignement individualisé grâce à un travail d'équipe. "Après avoir

travaillé... espéré changer... et tomber à presque rien... la motivation... on devrait peut-être retourner chacun à nos petites affaires...

Cas H

Par ses actions auprès des formateurs, la personne-support dit s'attarder à clarifier le contenu des programmes et à faire saisir la logique des programmes par objectifs. Compte tenu que les formateurs sont répartis dans autant de centres (3 centres - 3 formateurs), la personne-support travaille surtout individuellement avec les formateurs et selon leurs besoins (pas d'heures fixes). Elle fournit des renseignements, fait circuler la documentation, s'occupe de certains problèmes de classement et discute avec les formateurs de leurs problèmes pédagogiques. Bien que cette situation favorise surtout des échanges individuels, les formateurs sentent faire partie d'une équipe de travail. Les quelques rencontres de groupe et le rôle joué par la personne-support expliquent ce sentiment et les formateurs trouvent ce phénomène stimulant sur le plan professionnel.

Cette description des différents cas a été utile, croyons-nous, pour rappeler les réalités concrètes que des statistiques ne peuvent rendre. Pour l'objet de ce travail, elle permet de relever les points suivants:

. La majorité des personnes-supports veulent faire porter leurs efforts dans le sens des attentes qu'on nourrit à leur égard: clarification des objectifs des programmes et saisie de la

logique des programmes par objectifs. Deux d'entre elles ont clairement indiqué qu'on leur confiait d'autres tâches (cas D et F). Dans deux autres cas, les personnes-supports ont la tâche et/ou la possibilité de travailler davantage au niveau de l'approche pédagogique et du développement d'outils pédagogiques. Les autres personnes-supports mettent moins l'accent sur ces aspects.

. les discussions avec les personnes-supports et les formateurs nous font nuancer dans le sens suivant: dans tous les cas, les conditions de travail des personnes-supports orientent les actions de ces dernières, dans un sens donné (colonne 5).

. Pour chaque cas, nous pouvons repérer ce que nous appelions précédemment des conditions particulières qui s'ajouteraient aux facteurs organisationnels susceptibles d'influencer la tâche de la personne-support:

  . besoins des formateurs compte tenu de leur expérience, de leur compétence (cas A - B)

  . organisation matériel du centre (cas E - F - C)

  . organisation pédagogique du centre (cas E)

  . vocation du centre (temps plein - temps partiel) (cas F)

  . disponibilité des formateurs (cas A - F)

  . exigences des formateurs en terme de conditions de travail: salaire et équipement (cas C - F).

Nous avons mis entre parenthèses les cas où, selon les répondants, ces facteurs expliquaient la situation vécue par chacun, que ce soit dans un sens positif ou négatif.

Logiquement, nous pourrions ajouter ces facteurs à ceux du tableau I; ainsi, nous obtiendrions trois séries de facteurs:

. éléments structurels: rapport heures-support par formateur, répartition des formateurs dans les centres - organisation matérielle du centre, vocation du centre

. caractéristiques professionnelles des personnes-supports: expérience, enseignant la matière à supporter, occupation principale dans un SEA

. caractéristiques professionnelles des formateurs:

. expérience pédagogique

. disponibilités et intérêts

. exigences matérielles.

En revenant aux huit cas qui font l'objet de notre étude (la tâche de la personne-support) nous remarquons que:

. les éléments structurels semblent exercer une influence facilitante dans les cas E et H et une influence contraignante dans les cas B - F et G

. l'influence des éléments "caractéristiques professionnelles" des personnes-supports est difficilement cernable

. les éléments "caractéristiques professionnelles" des formateurs semblent orienter la définition du rôle de la personne-support dans tous les cas et de façon particulière dans les cas A - D - F.

Compte tenu de ces renseignements nouveaux, nous pourrions alors réaménager la typologie bâtie au chapitre I. Nous ne croyons pas que cette opération serait utile pour la présente étude. Cependant, nous tenons fortement à souligner la nécessité de prendre en considération ces éléments dans l'éventualité d'une étude de grande envergure sur le rôle de la personne-support (ex.: méthode d'enquête quantitative).

Nous pensons également que ces catégories - typologiques ou non - peuvent servir d'aide-mémoire aux gestionnaires locaux qui doivent faire une évaluation de la situation qui prévaut dans les centres avant de prendre des décisions qui se veulent éclairées et efficaces.

III - BILAN ET PROSPECTIVE

III - Bilan et prospective: appréciation de la formule du support par les formateurs et les personnes-supports.

Cette partie du présent rapport servira à transmettre le point de vue des formateurs et des personnes-supports sur la formule d'encadrement (fonction de personne-support) mise en place pour faciliter l'implantation des programmes par objectifs. Après avoir décrit les conditions qui orientent la tâche des agents qui soutiennent les formateurs au plan professionnel et ensuite établi les implications de ces conditions, nous croyons opportun de savoir ce qu'en pensent les personnes interrogées.

Nous effectuerons ce bilan en exposant le point de vue des formateurs en rapport avec les interrogations suivantes:

a) Le support et tout spécialement le support tel qu'incarné par la personne-support est-il nécessaire cette année, l'a-t-il été l'année dernière et le sera-t-il au cours des années futures ?

b) Le support s'inscrit en réponse à quel type de besoins; pour pallier quel genre de difficultés ? L'utilisation de la programmation par objectifs nécessite-t-elle un support permanent ?

c) Si on écarte la formule personne-support, quelles pourraient être les autres modalités de support et à quelles conditions celles-ci pourraient être efficaces ?

A) Le support et tout spécialement le support tel qu'incarné par la personne-support est-il nécessaire cette année, l'a-t-il été l'année dernière et le sera-t-il au cours des années futures ?

Pour la majorité des groupes rencontrés il semble que le support reçu l'année dernière se soit avéré utile même en dépit de certaines difficultés (cf. évaluation du 1er temps).

"Ça nous a rassurés... Ça nous a permis de faire un bon travail d'équipe, ce qui n'existait pas avant".

"Ça nous a fait aimer les PPO".

"Ça prenait quelqu'un pour nous pousser dans le dos".

"Ça prenait quelqu'un pour nous aider à nous démêler dans toutes ces technicalités".

"Au début la personne-support, c'est une personne secours, mais au fur et à mesure qu'on avance son rôle doit changer".

"Le fait que la personne-support soit un formateur... important parce qu'elle vivait avec nous les mêmes problèmes... dans la pratique pas seulement au niveau théorique".

D'autre part, les formateurs, sauf dans trois cas, peuvent difficilement s'exprimer de façon détaillée sur la formule du support de l'année en cours, en démontrer l'utilité. En effet, dans trois cas, la situation est telle que la personne-support ne joue pas le rôle attendu; dans le quatrième cas, la personne-support n'a pas commencé à remplir sa fonction; dans le cinquième cas, la personne-support axe son action surtout vers le développement de l'enseignement individualisé et les formateurs sont incapables d'exprimer en quoi la personne-support est utile (en regard de la programmation par objectifs) (cas A). Parmi les trois cas qui restent, les personnes interrogées paraissent satisfaites de la formule de cette année.

Aussi, c'est de façon plus spontanée et volubile que la majorité des formateurs expliquent les raisons pour lesquelles ils ont apprécié la formule de support, l'apprécient (dans certains cas) ou l'apprécieraient cette année et dans le futur. Nous ferons donc un examen de ces raisons.

B) Le support s'inscrit en réponse à quel type de besoins, pour pallier quel genre de difficultés ? L'utilisation de la programmation par objectifs nécessite-t-elle un support permanent ?

Nous avons regroupé les expressions des formateurs sous quelques rubriques. Fait remarquable, quelle que soit la situation vécue par les formateurs, nous retrouvons une certaine convergence dans l'expression des formateurs.

a) Contenu des programmes

Même s'ils reconnaissent être beaucoup plus familiers (après deux, trois et quatre ans d'utilisation) avec les programmes, plusieurs formateurs réclament encore de la personne-support des éclaircissements sur le contenu des programmes. Certains affirment découvrir, encore cette année, des liens qui leur avaient échappé, réaliser qu'ils avaient mal saisi la portée de certains objectifs. Dans un cas, quelques formateurs disent se consulter entre eux sur le contenu du programme car en Techniques commerciales, la personne-support ne peut connaître tous les programmes.

Sous cet aspect, compte tenu de la mobilité du personnel en éducation des adultes, les formateurs font remarquer que les nouveaux venus ont ou auront besoin de sensibilisation et de suivi.

Du côté de l'évaluation, les personnes-supports semblent davantage avoir un rôle technique: distribution, technicalités de la correction et inscription des résultats. Il est à remarquer que les formateurs n'ont pas fait de liens entre le rôle de la personne-support et les problèmes dus à l'évaluation bien qu'ils aient manifesté beaucoup d'insatisfaction à cet égard. Dans les cas où la responsabilité de l'évaluation est confiée à un autre niveau, il paraissait clair, aux yeux des formateurs et des personnes-supports, qu'ils devaient se contenter d'émettre des doléances; c'est un champ où ils n'ont pas d'emprise. Nous avons le sentiment que le domaine de l'éva-

luation (de responsabilité provinciale) est encore le domaine de l'intouchable. Si on a le "courage ou l'audace" de corriger ces erreurs ou d'aménager certains barèmes de correction "pour être plus juste envers les étudiants", on ne s'en vante pas beaucoup, mais on aimerait bien dire ce qu'on pense de tout ça "aux gars du ministère"(1). Les formateurs admettaient ne rien comprendre à la logique qui sous-tend les nouveaux tests (contenu et pondération) et les personnes-supports ne semblaient pas "outillées" pour la leur expliquer.

b) Communication

Dans les sept cas où les formateurs ont discuté de façon approfondie, du rôle de la personne-support, ils ont été unanimes: un des rôles importants de la personne-support c'est d'être un agent de liaison:

> "le support est important pour soutenir le travail d'équipe sinon qui va prendre l'initiative de réunir les professeurs ?"

> "...sûrement moins important que l'année dernière, mais il faudrait quand même un certain lien dans le groupe de formateurs".

---

(1) Tout en indiquant que nous n'étions pas les bonnes personnes pour ramasser ces griefs, nous avons signalé le mécanisme prévu par la DGEA pour les recueillir. Mais, en attendant, certains formateurs ont l'impression de collaborer à des injustices.

"Si plus de personne-support, ce serait comme si tu enlevais tous les responsables pédagogiques ou chefs de groupe, tu aurais un paquet d'entités qui fonctionneraient chacune de leur bord".

"C'est important d'avoir une personne-support parce que dans une équipe, il y a toujours des nouveaux formateurs. Même avec de l'expérience la personne est utile, c'est un stimulus, un lien entre nous".

"La personne-support, ça (a) permis une certaine unité entre les formateurs, une continuité".

"Mêmes les étudiants se rendent compte qu'il y a une certaine unité au niveau des formateurs".

Il paraît clair que l'impact organisationnel de la création de la fonction remplie par la personne a été dans certains cas un révélateur: les formateurs d'adultes n'avaient pas l'occasion de se rencontrer sur les lieux du travail; ne travaillaient pas en équipe; n'avaient pas la possibilité de concerter leurs actions auprès des adultes.

c) Informations

Certains formateurs ont insisté pour expliquer les raisons qui font que la personne-support est un agent d'information nécessaire dans les services d'éducation des adultes. Par cent d'information, on entend non seulement le relais qui transmet les nouvelles

organisationnelles et techniques mais bien le "recherchiste-documentaliste". C'est le formateur libéré pour s'informer, colliger et transmettre les "nouveautés" pédagogiques et méthodologiques. Les formateurs rattachent ce besoin à leurs conditions de travail dans les services d'éducation des adultes (engagement à temps partiel - occupation principale ailleurs). La personne-support serait l'agent qui aurait le temps de faire venir les publications, d'assister aux réunions provinciales, de rencontrer les conseillers pédagogiques, de s'informer des ressources didactiques accessibles dans le milieu et d'acheminer ces informations aux formateurs.

d) Stimulant, critique, réflexion, encadrement

Toujours dans la même veine, la plupart des formateurs admettent bien simplement qu'au plan professionnel, ils ont besoin de stimulant:

> "Important pour ne pas tomber dans la routine".
>
> "Le dialogue avec la personne-support aide beaucoup... important d'échanger pour garder le programme vivant... ça nous amène à réfléchir...".
>
> "Important pour critiquer notre travail, apporter des idées nouvelles".
>
> "La personne-support devrait être un philosophe concret, un penseur-animateur... quelqu'un qui nous amène à bouger, à se donner des orientations... alors chacun fait sa petite affaire...".

"Si tu es isolé moral, tu risques de prendre un côté ou l'autre, si tu es avec personne-support, tu sais à qui t'adresser... ça nous dégage de prendre des responsabilités...".

En somme, en expliquant les raisons de la nécessité d'un support pédagogique, les formateurs nous disent que:

. ce support a été nécessaire pour l'implantation des programmes par objectifs: contenu, technicalités, dérouler le matériel.

. ce support est un besoin permanent. Au plan professionnel, les formateurs disent avoir besoin d'un agent de liaison, d'un leader, d'un critique, d'un agent d'information

. le formateur a besoin de se donner un cadre, un groupe de référence à l'intérieur même du centre où il travaille et la création de la fonction personne-support a été l'occasion de trouver ce cadre soit dans la personne-support elle-même, soit dans le groupe de formateurs qui enseignent la même discipline.

c) Perspectives: si on évoque la formule personne-support, quelles garanties faut-il mettre autour de ce rapport et à quelles conditions celui-ci pourrait-il être efficace ?

Si les formateurs d'adultes ont pris conscience via la fonction de personne-support ou encore s'ils ont enfin eu l'occasion de rencontrer toute besoins de formateurs d'adultes à cause de la création de cette fonction, il n'est pas étonnant qu'ils tiennent à ce que cette dernière demeure. A toute peine, il est évident qu'une fois le nouvel outil - les programmes par objectifs - approprié par les formateurs, le rôle de la personne-support évolue. En somme, il s'établit un rapport dialectique entre la personne-support et les formateurs: la personne-support stimule les formateurs afin qu'ils améliorent leur comportement professionnel et pour ce faire, les formateurs ont besoin du support pédagogique de la personne-support.

Les formateurs voient difficilement la compatibilité de l'implantation (DIPO) ou le directeur du centre remplit cette fonction. Dans les cas, ce sont des agents qui ont des responsabilités de gestion, de supervision qui les occupent suffisamment, ou comme c'est le cas des animateurs pédagogiques: ils ne sont pas polyvalents, ce qui les conduit à confiner leur action à un niveau très global:

> "Le directeur du centre ne pourrait remplir le rôle de la personne-support... la personne-support doit être dégagée de l'administration pour être disponible".

Dans un cas, les formateurs ont concédé:

> "Oui, peut-être..., on pourrait fonctionner sans personne-support... en autant que les gestionnaires sont informés des technicalités..., avec l'expérience qu'on a... un conseiller pédagogique et des gestionnaires bien informés...".

De plus, selon les personnes rencontrées, la personne-support doit exercer son rôle dans des conditions minimales:

. support organisationnel (matériel local, secrétariat)

. heures suffisantes pour qu'elle soit accessible et joue le rôle qu'on attend d'elle

. de préférence, qu'elle travaille dans le même centre que les formateurs.

Dans le cas des formateurs qui travaillent à temps partiel, on spécifie que les responsables (DGEA - SEA ?) doivent trouver les moyens financiers et organisationnels pour rendre possible le travail pédagogique en dehors des heures de cours. Enfin, que la norme de financement de la DGEA tienne compte de la situation des services d'éducation dont le volume d'activités est faible et de la situation des services d'éducation des régions éloignées (ex.: frais de transport exorbitants).

En somme, rien de nouveau de ce côté, si les formateurs ont des besoins permanents de support professionnel, il existe aussi des besoins permanents de support organisationnel et financier. De plus, en bon professionnel consciencieux, nous transmettons encore une fois une réclamation permanente: dans le contexte actuel, les normes provinciales favorisent les grandes organisations proches géographiquement des centres de décisions et ne permettent pas aux petites organisations et encore moins à celles des régions éloignées d'offrir la même qualité de service. La déconcentration, si elle n'est assortie de véritables mécanismes de correction, ne changera rien à cette situation. En outre, ne faut-il pas donner à ces organismes la possibilité de mettre en place des solutions adaptées à leur situation quitte à ce qu'elles sortent complètement du cadre traditionnel qui convient à la moyenne. En somme, il n'est nullement certain que la déconcentration assortie de mécanismes de correction soit la panacée pour régler ce problème.

Nous avons regroupé dans un tableau les éléments de retrospective et de prospectives apportés par chacun des groupes rencontrés (tableau III).

La première colonne comprend les raisons qui amènent les groupes de formateurs à conclure que la formule personne-support a été une excellente idée et pourquoi les formateurs ont un besoin permanent de support pédagogique. Nous avons ajouté à ce tableau la tendance de l'appréciation des formateurs quant à la forme de l'organisation du support. Globalement, des propos qui font l'objet du chapitre II et du

TABLEAU III

BILAN ET PROSPECTIVE - APPRECIATION DES FORMATEURS ET DES PERSONNES-SUPPORTS

	Cas	Des types de besoins des formateurs	Tendance de l'appréciation 1974/75	1975/76	Support 1976/77	Conditions d'efficacité
Techniques commerciales	A	. approche péd.: ens. individualisé	-	-	-	-
	B	. contenu . informations . communication . orientation péd. . réflexion	forme satisfaisante	forme insatisfaisante	personne-support	celles de 1974/75 tenir compte des petites CSR et régions éloignées
	C	. communication . pédagogie . ambiance	forme satisfaisante	-	peut prendre autre forme (?)	sinon changement au programme, pourrait être le conseiller péd. et les gestionnaires informés
	D	. contenu . communication . encadrement péd. . matériel	forme satisfaisante	forme satisfaisante	personne-support - conseiller pédagogique	. même centre . personne-support - responsable de la matière
FRançais	E	. contenu . communication . pédagogie . matériel	forme satisfaisante	forme satisfaisante	personne-support - responsable de matière	mêmes conditions si les responsabilités restent identiques
	F	. communication . stimulation . réflexion . production de matériel	forme insatisfaisante	forme insatisfaisante	personne-support - chef de groupe	trouver une solution à la situation des formateurs du temps partiel
	G	. communication . aide pédagogique . organisation . critique . stimulation	forme satisfaisante	forme insatisfaisante	personne-support	. plus d'heures-support ou rien . pers.-support - un formateur . service de secrétariat . organisation matérielle
	H	. contenu . information . communication	forme satisfaisante	forme satisfaisante	personne-support	organisation souple pour tenir compte de la situation des formateurs

présent chapitre, se dégagent clairement des manifestations de satisfaction et d'insatisfaction quant à l'organisation du support mis en place l'an passé et cette année. Cette appréciation apparaît aux deuxième et troisième colonnes du tableau III.

Enfin, nous avons indiqué la forme que pourrait prendre, selon les formateurs, le support pédagogique l'an prochain et dans quelles conditions selon eux ce support pourrait être efficace (colonnes 4 et 5).

Ce tableau a le mérite de résumer le point de vue des formateurs et en le comparant aux éléments des tableaux I et II, nous sommes à même de conclure qu'en dépit ou grâce aux expériences difficiles vécues dans les centres au moment de la première et de la deuxième année d'implantation, qu'en dépit ou grâce à l'insatisfaction en regard de l'organisation du support de cette année, les formateurs demandent pour le futur un soutien pédagogique de préférence avec une formule similaire à celle de la première année d'implantation mais adaptée à la situation qui prévaudra alors.

En terminant, soulignons un autre phénomène. Nous ne pouvons établir de différence fondamentale entre les propos des formateurs qui travaillent en Techniques commerciales et ceux qui oeuvrent en Français.

IV - DES ATTENTES A LA REALITE

IV - Des attentes à la réalité: distance entre les attentes de la DGEA et la tâche effective des personnes-supports.

Même si nous considérons que le véritable bilan du rôle de la personne-support se fera à la toute fin de notre démarche (3e étape), nous pouvons dès maintenant examiner s'il existe une distance entre le rôle effectif de la personne-support et les attentes de la DGEA à son égard.

Comme nous venons de le voir, les personnes-supports ne remplissent pas toutes de la même façon la tâche qui leur est confiée. Les conditions dans lesquelles elles exercent leur fonction en influencent certes la réalisation. Cependant, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les personnes-supports satisfont les espoirs placés en elles en mettant en relation les caractéristiques de la tâche effective des huit (8) personnes-supports rencontrées et les principales caractéristiques de la tâche de la personne-support telles qu'explicitées par la DGEA.

I - Attentes de la DGEA à l'égard de la personne-support

Nous avons repéré, dans les différents documents produits[1] par la DGEA, les attentes manifestées à l'égard de la personne-support. Nous pouvons les résumer de la façon suivante:

---

(1) Document 20 - documents de sensibilisation et de suivi des personnes-supports.

1 - Sensibilisation des formateurs:

. collaborer à la sensibilisation des formateurs et agir comme personne ressource sur les programmes.

2 - Suivi des formateurs:

a) Attentes générales

. aider les formateurs à comprendre la logique des programmes par objectifs

. aider les formateurs à intégrer ce nouvel outil dans leur enseignement quotidien.

b) Attentes spécifiques

. fournir aux formateurs des réponses à des besoins d'informations supplémentaires

. identifier et solutionner des difficultés et des problèmes rencontrés par les formateurs dans l'utilisation du nouveau programme quant à:

- l'utilisation du matériel
- l'élaboration d'activités d'apprentissage
- la compréhension des objectifs, leur séquence
- la pédagogie

. permettre aux formateurs d'échanger sur leur expérience avec les programmes par objectifs et favoriser la collaboration entre formateurs

. évaluer l'expérience acquise et évaluer l'implantation du programme

. identifier les besoins de perfectionnement des formateurs et évaluer la satisfaction de ces besoins

. apporter du support, des réflexions et des innovations sur l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques.

C'est sensiblement en ces termes que la DGEA a défini le type d'encadrement qu'elle souhaitait voir apporter aux formateurs.

II - Distance entre la tâche effective et la tâche attendue

En se référant aux données des chapitres précédents nous constatons globalement que les personnes-supports ont saisi ce qu'on attendait d'elles; et que les formateurs ont également saisi le rôle dévolu aux personnes-supports:

. sensibiliser les formateurs aux programmes par objectifs (collaborer à)

. aider les formateurs à comprendre la logique de ces programmes

. aider les formateurs à intégrer ce nouvel outil dans leur enseignement quotidien.

Cette remarque ne nous amène pas à conclure que les personnes-supports sont placées dans les conditions pour atteindre ces objectifs et que ces objectifs sont atteints par les formateurs[1].

Si d'un côté, ces agents ont saisi le rôle général de la personne-support, nous ajoutons que dans la plupart des cas étudiés les personnes-supports mettent leurs efforts à ateindre ces buts mais parfois leurs conditions de travail font que ces efforts sont minces (ex.: cas B - F et G)[2].

Pour répondre à la question posée au début nous devons aussi nous demander dans quelle mesure la personne-support agit dans le sens des attentes spécifiques établies par la DGEA. En prenant ces attentes une à une nous dégageons les points suivants:

. Certaines personnes-supports fournissent aux formateurs les informations techniques sur les programmes et les tests; aident les formateurs à saisir le sens des objectifs; entraînent les formateurs à élaborer des activités d'apprentissage. Ajoutons que certaines personnes-supports ont

---

(1) Nous tenterons de savoir dans quelle mesure ces objectifs sont atteints dans le rapport portant sur le stade d'appropriation des programmes par objectifs.

(2) Voir chapitre II, pages 37-39-40.

à peine la possibilité de répondre aux interrogations des formateurs de ce côté.

. Dans la majorité des groupes (sauf A) les formateurs s'entendent pour affirmer que la personne-support permet (cas D - E - H), a permis (cas B - C - G) et devrait permettre (cas B- C - D - E - F - G - H) des échanges et la collaboration entre formateurs. En ce sens, ils attribuent un caractère permanent au rôle du support pédagogique.

. Les groupes rencontrés sont assez silencieux sur la dimension évaluation de l'expérience acquise et évaluation de l'implantation du programme.

. De plus, ils n'ont pas mis en évidence que la personne-support identifiait de façon systématique les besoins de perfectionnement des formateurs[1] et qu'elle en évaluait la satisfaction. Cependant, trois personnes-supports ont indiqué dans le questionnaire qu'elles se préoccupaient de cet aspect, mais de façon moins prioritaire.

---

(1) Il s'agit ici d'activités de perfectionnement au sens strict. Ce qui n'empêche pas d'évaluer que des formateurs se perfectionnent en travaillant et en étant en interaction avec les autres formateurs, la personne-support et les autres agents de l'éducation. Notons toutefois, que ce n'est pas le cas de tous les formateurs rencontrés.

. En plus des cas où la personne-support le fait, la majorité des groupes interviewés s'entendent pour affirmer que la personne-support devrait apporter du support, des réflexions et des innovations sur l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques et devrait bénéficier des conditions pour le faire. En ce sens, ils attribuent un caractère permanent au rôle du support pédagogique.

CONCLUSION

CONCLUSION

Nous sommes presque tentées de conclure cette longue description de huit situations vécues par des groupes de formateurs impliqués dans le processus de l'implantation des programmes par objectifs depuis deux, trois et même quatre ans, par une "morale": que chacun en fasse son profit ! Nous ajoutons même que nous osons le faire.

En effet que servirait-il de résumer:

. en quoi le rôle des personnes-supports varie selon les conditions d'exercice de ce rôle

. en quoi la tâche effective des personnes-supports s'éloigne ou se rapproche des attentes de la DGEA

. en quoi la création de la fonction de personne-support et le rôle joué par les personnes-supports ont contribué à stimuler les formateurs au plan professionnel

. en quoi la création de cette fonction a créé des appétits ou a permis aux responsables de l'éducation des adultes du Québec d'en connaître l'existence

. en quoi les demandes des formateurs quant au support sont peu exigeantes

. et en quoi ce minimum coûte très cher: (N. heures X 30 semaines X $11.00) + (bénéfices marginaux et autres frais) + maté-

riel didactique + locaux équipés + des filières + documentation + frais de réunions + salaires de formateurs pour des journées pédagogiques + petits voyages pour aller voir ce qui se fait ailleurs + des conditions de travail qui amènent la stabilité du personnel + personnes-ressources pour le recyclage

. en quoi chacun fait son possible compte tenu des ressources limitées, mais qu'il y a un minimum en dessous duquel il ne faut pas descendre si on veut croire qu'on offre un service de support pédagogique "proche" hiérarchiquement des formateurs

. en quoi chaque situation est différente et appelle des décisions adaptées aux conditions particulières dans lesquelles se trouvent les formateurs d'adultes dans un centre donné (la planification provinciale, là-dedans ???)

et résumer quelques considérations méthodologiques et résumer quelques recommandations à l'intention des SEA et de la DGEA.

A quoi servirait-il en effet, de résumer la démonstration de chacun de ces points sinon de répéter les conclusions de chacune des parties de ce rapport ou de répéter ce qui a déjà été écrit ailleurs. A qui servirait ce résumé ? Aux personnes trop pressées qui sont venues lire la conclusion avant de s'aventurer à lire ce genre de rapport alors qu'on a tant à faire ? Eh! bien à celles-là (vous êtes bien attrapées!!!) disons: payez-vous le pensum!!! c'est très instructif...